

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
CAMPUS BAIXADA SANTISTA

EDUARDO DOS SANTOS PREZOTTO

**Teoria da mente em crianças pré-escolares: primeiras manifestações de  
compreensão da mente do outro**

SANTOS

2011

Eduardo dos Santos Prezotto

Teoria da mente em crianças pré-escolares: primeiras manifestações de compreensão  
da mente do outro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca  
Examinadora da Universidade Federal de São Paulo –  
campus Baixada Santista, como exigência para obtenção  
do grau de Psicólogo.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sara Del Prete Panciera.

Santos

2011

Prezotto, Eduardo

Teoria da mente em crianças pré-escolares: primeiras manifestações de compreensão da mente do outro / Eduardo dos Santos Prezotto. – Santos, 2011

64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Campus Baixada Santista, 2011

Curso: Psicologia

Orientador: Sara Del Prete Panciera

1. Teoria da mente. 2. Termos mentais. I. Sara Del Prete Panciera  
II. Título. III. Unifesp - Campus Baixada Santista.

CDD 150

Ficha catalográfica - Biblioteca - UNIFESP, Campus Baixada Santista.

Nome: Prezotto, Eduardo dos Santos

Título: Teoria da mente em crianças pré-escolares: primeiras manifestações de compreensão da mente do outro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Paulo – campus Baixada Santista, como exigência para obtenção do grau de Psicólogo.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Orientadora: Sara Del Prete Panciera

---

Assinatura

Parecerista: Anegreice Valério

---

Assinatura

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Drª Sara Del Prete Panciera, pois sem a sua orientação este trabalho não seria possível de ser realizado.

À Anegreice Valério, que disponibilizou seus materiais e seu tempo para uma conversa sobre o estudo que deu origem a este.

Ao Fábio Montesano, pela contribuição com a análise estatística.

À Secretaria de Educação de Santos, em especial, à Ligia Barbieri e à coordenadora pedagógica Rosemeire Aparecida Moraes Petin, por permitirem a minha entrada na escola onde este estudo foi feito.

Às crianças que participaram deste trabalho com muito entusiasmo.

A todos aqueles com quem estudei, por terem me proporcionado muitos bons encontros durante a graduação.

Aos professores do Eixo Específico da Psicologia, do Eixo Trabalho em Saúde, do Eixo Ser Humano e sua Inserção Social e do Eixo Ser Humano em sua Dimensão Biológica, pertencentes à Universidade Federal de São Paulo campus Baixada Santista, que contribuíram para a minha prática profissional.

À Wandressa, pelo apoio e companheirismo e aos amigos que cultivei nesta cidade, sobretudo aqueles com quem morei ao longo destes cinco anos: Pedro, Renan, Neto, Rubens, Hideki, Davi, Luiz Henrique, Alexandre, Fernando e Otávio. Vocês foram minha família na Baixada!

Aos meus pais Orlando e Maria José, pela educação a mim oferecida, pelo apoio e compreensão às poucas idas à minha cidade natal.

## RESUMO

Prezotto, E. S. (2011). *Teoria da mente em crianças pré-escolares: primeiras manifestações de compreensão da mente do outro*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de São Paulo, Baixada Santista.

O estudo da teoria da mente é uma recente área de estudos na Psicologia do Desenvolvimento. Ela vem se ocupando em entender como se dá a compreensão de si, dos outros e do mundo social através de fenômenos mentais, como intenções, crenças e emoções. Sabe-se que os ambientes escolar e familiar são muito importantes para favorecer esta habilidade. Entretanto, quais são as ferramentas capazes de identificar a compreensão da mente do outro pela criança? Este estudo buscou avaliar o desenvolvimento de uma teoria da mente manifestado por crianças pré-escolares tanto através do uso de termos mentais durante a realização de uma atividade lúdica quanto no desempenho em tarefas de teoria da mente. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil que atende crianças de nível socioeconômico médio-baixo e baixo da cidade de Santos. O trabalho foi dividido em duas etapas: a) observação de situação lúdica, em que as crianças foram videogravadas em grupos de duas ou três; b) aplicação individual da escala de tarefas em teoria da mente. Participaram da primeira etapa 15 crianças (8 meninos e 7 meninas) e da segunda, somente 11 destas (8 meninos e 4 meninas) fizeram parte do estudo. Os participantes pertenciam a três diferentes turmas da escola e suas idades variavam entre de 2;5 e 5;1 anos. Os resultados não indicaram diferença entre as crianças da faixa etária estudada no uso que fizeram de termos mentais, seja na situação lúdica ou na justificativa da escala de tarefas, seja no desempenho na escala. Entretanto, as crianças mais velhas foram as que tiveram maior número de acertos na escala. Os dados parecem também apontar para uma relação positiva entre a utilização de termos mentais nas brincadeiras e atividades lúdicas e o desempenho da criança na escala de tarefas em teoria da mente. Considera-se de grande relevância que mais estudos sejam realizados com crianças brasileiras a fim de desenvolver estratégias que favoreçam a aquisição da teoria da mente, principalmente no ambiente escolar, onde os professores exercem papel fundamental para seu desenvolvimento cognitivo.

*Palavras-chave:* teoria da mente; termos mentais; crianças pré-escolares; situação lúdica; tarefas em teoria da mente; ambiente escolar.

## Sumário

<b>1. Introdução</b>	7
1.1 Termos mentais	7
1.2 Tarefas de falsa crença	8
1.3 Linguagem e teoria da mente	10
1.4 Cotidiano e o uso de termos mentais	13
<b>2. Objetivo</b>	16
<b>3. Método</b>	17
3.1 Local e participantes	17
3.2 Material	18
3.2.1 Observação das crianças em situação lúdica	18
3.2.2 Aplicação das tarefas	19
3.3 Procedimentos	20
3.3.1 Observação da situação lúdica	20
3.3.1 Aplicação das tarefas	21
3.5 Procedimentos éticos	21
<b>4. Resultados</b>	23
4.1 Na situação lúdica	23
4.2 Na escala tarefas de teoria da mente	23
<b>5. Análise dos Resultados</b>	27
<b>6. Outras Considerações</b>	33
<b>7. Conclusão</b>	36
<b>8. Referências</b>	38
<b>9. Anexos</b>	41

## 1. Introdução

É recente a inauguração de uma área de estudos na Psicologia do Desenvolvimento que se ocupa em entender como se dá a compreensão de si, dos outros e do mundo através do que vem sendo chamado de teoria da mente. Ela é considerada uma “habilidade para explicar e prever o comportamento humano através de fenômenos mentais (intenções, crenças e emoções)” (Souza, 2006, p. 387).

Para Dias (1993, p. 588), a teoria da mente é denominada como “a capacidade de levar em consideração os próprios estados mentais como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e prever o comportamento”. Mas através de quais ferramentas é possível identificar a compreensão que a criança tem do mundo social, ou seja, se a atribuição de estados mentais aos outros fundamenta a explicação que ela dá aos comportamentos? Pesquisas em teoria da mente têm-se valido de duas formas para encontrar estas respostas: através do uso que as crianças fazem de termos mentais e também pelo que se chama de tarefas de falsa crença.

### 1.1 *Termos mentais*

Poucos estudos naturalísticos têm como base a observação de crianças em situações espontâneas, como por exemplo, o dia-a-dia em casa ou na escola. Pesquisas sobre a análise das falas de crianças nestes diferentes tipos de interação têm sido realizadas (Valério, 2008). Roazzi e Arcoverde (1997) afirmam que compreender como os termos mentais são adquiridos é relevante para se compreender a aquisição de uma teoria da mente, uma vez que eles permitem que a criança não só expresse seus próprios estados mentais, bem como compreenda os estados mentais dos outros.



Shatz, Wellman e Silber (1983) investigaram através do discurso espontâneo o uso de termos mentais utilizados por crianças de dois a quatro anos. Eles realizaram dois estudos: em um foi observada a interação das crianças com um ou ambos os pais, durante a refeição ou a brincadeira; em outro, as crianças foram observadas, em casa, interagindo com a mãe em quatro diferentes ocasiões. Os dois estudos permitiram concluir que os verbos mentais começaram a surgir na fala das crianças a partir dos três anos de idade, apesar de não se poder afirmar que as crianças realmente compreendam os termos que estão utilizando.

Valério (2008) realizou um estudo longitudinal em que investigou como se dava a compreensão da teoria da mente através do uso que as crianças faziam de termos mentais e o desempenho em tarefas de teoria da mente. Para isso, ela acompanhou durante 18 meses, 58 crianças (29 meninos e 29 meninas) com idades, no início do estudo, entre 1 ano e 11 meses (1;11) a 3 anos e 7 meses (3;7) de uma escola de educação infantil de nível socioeconômico (NSE) médio e alto da cidade de Santos. Foram realizadas quatro coletas com intervalo de seis meses cada e utilizados os dois procedimentos mencionados. As crianças foram observadas em situações lúdicas semi-estruturadas depois de ouvirem quatro histórias frequentes do cotidiano escolar (Chapezinho Vermelho, Os Três Porquinhos, Cachinhos Dourados e Rapunzel) e após a escuta, foram convidadas a recontá-las com a utilização de bonecos. Além disso, os participantes responderam individualmente às seis primeiras tarefas da escala de Wellman e Liu (2004), sendo que na primeira coleta foram utilizadas somente as três primeiras e o número aumentou ao longo dos encontros. Os resultados apontaram que a atribuição de estados mentais ao outro, tais como emoção, desejo e crença tiveram suas primeiras manifestações aos 2;5, 2;7 e 3;2 anos, respectivamente. Verificou-se também que as manifestações verbais nas situações lúdicas e o desempenho nas tarefas se complementaram em todos os casos.

## *1.2 Tarefas de falsa crença*

As tarefas de falsa crença foram elaboradas por Wimmer e Perner (1983) com a finalidade de observar a habilidade de atribuir crença ao outro e prever seus comportamentos.

A tarefa elaborada neste experimento ficou conhecida como a história de Maxi e consistia na contação de “uma história para a criança, utilizando maquetes e bonecos, cujo conteúdo permite inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade, que é conhecida pela criança. Essa tarefa possibilita verificar a existência da habilidade cognitiva que consiste em distinguir ‘crença’ e ‘realidade’” (Domingues & Maluf, 2008, p. 16).

Este estudo foi realizado com 36 crianças austríacas com idade variando de três a nove anos e observou-se que nenhuma criança antes dos quatro anos deu respostas esperadas à tarefa. Foi por volta dos cinco anos de idade que as crianças manifestaram a capacidade de compreender relações entre crença e realidade (Wimmer & Perner, 1983).

Outra tarefa, conhecida como a história de Sally e Anne, elaborada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) pretendia avaliar a atribuição de crença em crianças autistas e não autistas, através do uso de duas bonecas.

No Brasil, um estudo mais recente como o de Roazzi e Santana (1999) buscou investigar a idade com que as crianças adquirem a habilidade de distinguir seus próprios estados mentais dos estados mentais dos outros e se a resposta que a criança dava na realização da tarefa variava em função do tipo de material/ator envolvido na tarefa: boneca (inanimado) ou outras crianças (animado). Deste estudo fizeram parte 72 crianças, com idade entre 4 e 5 anos, e os resultados indicaram que era somente a partir dos 5 anos de idade que as crianças apresentaram uma compreensão dos estados mentais. Os autores justificaram os baixos escores adquiridos pelas crianças de 4 anos por uma falta de controle sobre as diversas

variáveis do estudo, como por exemplo a forma como as questões foram colocadas para as crianças e o material utilizado.

Após 1983, ano da elaboração da primeira tarefa de falsa crença por Wimmer e Perner, não apenas as tarefas citadas acima foram criadas, mas inúmeras foram elaboradas e adaptadas para a avaliação da compreensão que a criança tem sobre a mente do outro, em outros termos, para avaliar se uma criança teria uma teoria da mente. Em 2004, Wellman e Liu realizaram uma meta-análise a partir das tarefas amplamente utilizadas em trabalhos científicos de 1983 a 2003 (tarefas de falsa crença, de crença e de atribuição de desejo), o que permitiu que construíssem uma escala de tarefas em teoria da mente, organizada de maneira progressiva (entendendo que o desenvolvimento cognitivo acontecia de forma progressiva). Deste modo, a criança que obtivesse êxito em determinada tarefa, teria também nas anteriores, tornando a escala um instrumento de análise do desenvolvimento cognitivo. Estudos recentes, como o realizado por Valério (2008), têm procurado relacionar o desempenho das crianças nestas tarefas e o uso que fazem de termos mentais nas suas produções de fala espontânea.

As tarefas de falsa crença, e mais recentemente a escala de tarefas em teoria da mente, têm permitido estudar o aparecimento da teoria da mente em crianças e a que outras variáveis ele estaria relacionado, como a linguagem. Panciera (2007) investigou as relações de precedência entre linguagem e o desempenho de crianças em tarefas de falsa crença, buscando relacionar teoria da mente e linguagem. Souza (2009) fez um estudo semelhante, porém com crianças de NSE baixo de uma cidade do interior da Bahia e ambos verificaram que a partir de uma intervenção em linguagem, as crianças se beneficiaram em relação à compreensão da teoria da mente. Deste modo, pesquisas como estas tentam responder uma pergunta bastante recorrente na área: qual a relação entre linguagem e teoria da mente?

### *1.3 Linguagem e teoria da mente*

A complexidade da relação entre linguagem e teoria da mente implica em ainda muitas divergências sobre quais aspectos e de que forma teoria da mente e linguagem estariam relacionadas (Souza, 2006).

A partir dos resultados de alguns estudos, Deleau, Maluf e Panciera (2008) ressaltam a importância da riqueza da experiência linguística para o desenvolvimento da capacidade de se representar estados mentais, principalmente os relacionados a crenças. Esses estudos dizem respeito a linguagem no seu aspecto global, bem como nos aspectos semântico, sintático e pragmático.

Estudos sobre a relação entre linguagem e teoria da mente têm encontrado espaço desde os anos 1990. Jenkins e Astington (1996) mostraram que o desenvolvimento das habilidades verbais da criança tem grande influência sobre o desempenho em tarefas de falsa crença. Desta maneira, pode-se inferir que as crianças que, precocemente, desenvolvem esta competência conversacional, devem, mais cedo, também apresentar uma capacidade de atribuir crenças ao outro. Contudo, para as autoras, não se pode afirmar que crianças que possuem competência conversacional limitada, apresentam uma aquisição mais tardia da noção de crença.

Outro trabalho (Cutting & Dunn, 1999) investigou a compreensão de estados mentais e sua relação com a qualidade das relações familiares, em termos de habilidades linguísticas, através de informações sobre a ocupação dos pais e nível de estudo da mãe de crianças londrinas que viviam em contextos socioeconômicos considerados baixos. Verificou-se que as crianças provenientes da classe baixa tiveram desempenho inferior às de classe média em todos os aspectos avaliados, resultados que foram analisados em função das experiências conversacionais da criança no contexto familiar.

Em estudo desenvolvido por Oliveira (2009), investigou-se a relação entre as experiências de linguagem que a criança tem no ambiente familiar e o desenvolvimento da compreensão de estados mentais. Para isso, foi realizada uma intervenção com as díades mãe-criança visando orientá-las no uso de linguagem explicativa de estados mentais (próprios e alheios) através da contação de histórias. Foi observado que as crianças cujas mães foram orientadas tiveram desempenho melhor do que as que não foram, o que demonstra uma possível associação entre as variáveis investigadas.

De acordo com Souza (2006), para contribuir com o avanço de pesquisas sobre a relação entre teoria da mente e linguagem, é muito importante que se realize também estudos com caráter intercultural, isto é, investigar se crianças com línguas e culturas diferentes apresentam a mesma trajetória de desenvolvimento em direção a uma teoria da mente. Segundo a autora, mais investigações devem ser feitas nesta área, principalmente sobre o surgimento da aquisição de termos como os verbos saber e pensar, pois na língua portuguesa, há traduções distintas para os termos em inglês “know” e “think” e isso pode ter algum efeito na compreensão do mundo social para uma criança (Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck & Akar, 2003). Ela ainda sugere que estudos com caráter naturalístico podem contribuir para o entendimento da relação entre o desenvolvimento de uma teoria da mente e o uso de termos mentais no cotidiano das crianças.

Outra discussão importante nessa área diz respeito ao uso da linguagem na elaboração de tarefas. Identifica-se que crianças pequenas podem ter dificuldade em realizar tarefas de falsa crença pelo repertório linguístico exigido e não pela habilidade em atribuir sentido a situação proposta.

Em outros estudos (Dias, 1993; Dias, Soares e Sá, 1994) foi observado que o modo como o experimentador realiza uma pergunta a uma criança e o entendimento que ela faz da

questão estão relacionados com suas experiências conversacionais. Portanto, é necessário oferecer condições para que a criança demonstre esta habilidade de compreender a mente do outro.

#### *1.4 Cotidiano e o uso de termos mentais*

A todo momento, mesmo sem perceber, utilizamos do nosso repertório de vocabulário e de experiências vividas para compreender um livro, uma discussão, uma notícia no jornal e também para identificarmos estados mentais internos. Para isso, apropriamo-nos, muitas vezes, do uso de verbos mentais como saber, conhecer, entender, achar, pensar, acreditar. Roazzi e Arcoverde (1997, p. 291) afirmam que “estes verbos estão diretamente relacionados a estados mentais internos (...) e que uma exata compreensão do significado expresso por estes termos é muito importante no desenvolvimento sócio cognitivo da criança”.

Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues (2004, pp. 54-55) relatam que ações como

*“interpretar desejos e intenções, compreender emoções, fazer previsões a respeito do comportamento dos que nos rodeiam são habilidades que fazem parte integrante do nosso cotidiano. De natureza cognitiva e social, essa habilidade pode ser observada em todos os grupos humanos, sob formas diversas e como expressão de práticas culturais de criação e educação. A habilidade de compreender a mente do outro está assentada nas bases biológicas do comportamento da espécie e manifesta-se de maneira tão natural que, frequentemente, só*

*percebemos sua importância quando sua manifestação está ausente ou seriamente comprometida devido a processos patológicos”.*

No âmbito escolar isso não é diferente, pois uma criança, para compreender uma história, por exemplo, também é convocada a movimentar todo seu repertório de habilidades sociocognitivas. Domingues e Maluf (2008) apontam a importância de se favorecer o desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas, pois contribui para sua adaptação social e escolar. Para elas, o educador pode utilizar de vários recursos, dentre eles o da linguagem, para cumprir este objetivo. Ainda segundo as autoras, utilizar-se da linguagem em uma situação lúdica (especialmente na explicação dos comportamentos em função de estados mentais) contribui para o desenvolvimento da teoria da mente na criança e têm grande importância na educação infantil. Além disso, o fato de na brincadeira de faz-de-conta as crianças se colocarem no lugar do outro também contribui para este desenvolvimento.

No Brasil, ainda há poucos estudos com crianças sobre a utilização de termos mentais em observação de situação lúdica e a aplicação da escala de tarefas em teoria da mente. O estudo de Valério (2008) é o único encontrado na literatura nacional que investiga essa relação. Tendo isso em vista, este estudo pretende contribuir com novos dados sobre o desenvolvimento de uma teoria da mente, o uso de termos mentais e o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente. No presente estudo realizou-se um trabalho transversal com crianças da mesma idade e da mesma cidade, mas de NSE médio-baixo e baixo e frequentadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com a finalidade clara de não simplesmente apontar diferenças no desempenho de crianças com um recorte de classes diferentes (uma armadilha nos estudos na área da Psicologia desde o seu surgimento), mas para se conhecer o percurso que crianças com diferentes experiências fazem

na sua trajetória em direção a aquisição de uma teoria da mente, o que pode inclusive contribuir no sentido de oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas inovadoras que incidam no favorecimento do desenvolvimento sociocognitivo infantil.



## **2. Objetivo**

O objetivo do estudo foi o de avaliar o desenvolvimento de uma teoria da mente manifestado por crianças pré-escolares tanto através do uso que fazem de termos mentais durante a realização de uma atividade lúdica quanto no desempenho em tarefas de teoria da mente.

### **3. Método**

Para a realização desta pesquisa utilizou-se um delineamento do tipo transversal.

Tanto os materiais utilizados como os procedimentos realizados, que serão descritos a seguir, basearam-se no estudo de Valério (2008).

#### *3.1 Local e participantes*

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na cidade de Santos, em que as crianças permanecem durante período integral. Este local atende meninos e meninas provenientes de famílias de NSE médio-baixo e baixo, cujos pais, em sua grade maioria, trabalham no cais do porto da cidade. O projeto pedagógico é estruturado, entretanto existem ainda desafios para sua implementação no cotidiano escolar.

Para o estudo, estava prevista a participação de 18 crianças, entretanto, devido à ausência de duas delas e à recusa ao convite de outra, participaram da atividade lúdica 15 crianças com faixa etária entre 2 anos e 5 meses e 5 anos e 1 mês, das quais 8 eram meninas e 7 meninos, como mostra a Tabela 1. A aplicação das tarefas foi realizada individualmente, com 11 crianças das 15, pois uma foi transferida de escola, outras duas estavam ausentes e outra se recusou a participar.

As crianças foram divididas em trios mistos ou em duplas, de mesma faixa etária, para a participação na atividade lúdica.

A Tabela 1 indica a idade e gênero das crianças participantes do estudo, bem como os grupos de crianças que participaram da situação lúdica. As crianças que estão em destaque foram as que também realizaram a escala de tarefas em teoria da mente.

**Tabela 1 - Número de participantes da pesquisa divididos por idade e gênero**

<b>Grupo</b>	<b>Criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>
1	1	2;5	Masculino
	2	3;0	Feminino
2	3	2;10	Masculino
	4	2;11	Feminino
3	5	3;1	Masculino
	6	3;8	Masculino
4	7	3;10	Feminino
	8	3;8	Masculino
5	9	3;10	Masculino
	10	3;10	Feminino
6	11	4;8	Feminino
	12	5;1	Feminino
7	13	4;11	Feminino
	14	4;11	Masculino
8	15	5;1	Masculino

### *3.2 Material*

#### *3.2.1 Observação das crianças em situação lúdica*

As crianças foram convidadas a participar de uma brincadeira que consistia na encenação da história da Chapeuzinho Vermelho (ver Anexo 1) com o uso de bonecos. A escolha da história foi feita a partir da tese de doutorado de Valério (2008), em que utilizou quatro histórias infantis, dentre elas a da Chapeuzinho Vermelho, a fim de avaliar como se apresenta o uso de expressões verbais que contenham termos mentais, em situações lúdicas.

Utilizou-se a mesma áudio-história e os mesmos bonecos usados no estudo de Valério (2008) para a contação, e um livro com a história escolhida. A história foi ouvida através de um arquivo de áudio do site YouTube, e conforme a história ia sendo contada,

figuras do livro eram mostradas às crianças. O livro foi extraído da Coleção Bi Clássicos Infantil por Telma Guimarães (2010).

Foram utilizados bonecos dos 4 personagens da história (Chapeuzinho Vermelho, vovó, lenhador e o lobo). Os bonecos utilizados foram os mesmos usados na pesquisa de Valério (2008). Além disso, foi utilizada uma câmera filmadora, que ficou posicionada estrategicamente em um lugar da sala para a gravação da situação lúdica.

### *3.2.2 Aplicação das tarefas*

No mês seguinte à realização da observação da situação lúdica, as 11 crianças foram convidadas a participar de uma aplicação das sete tarefas que compõem a escala de tarefas em teoria da mente. Estas tarefas foram adaptadas por Panciera, Valério, Domingues e Maluf (2006) para o contexto brasileiro a partir da escala de Wellman e Liu (2004). O nível de dificuldade das tarefas é crescente, sendo a 1 considerada mais fácil e a 7 a mais difícil. Note-se que as tarefas foram aplicadas posteriormente a observação da situação lúdica em função da necessidade de negociações com a escola.

O uso da escala pelo experimentador tinha como objetivo avaliar a habilidade de atribuição de crença, falsa crença, e desejo das crianças participantes (Panciera, Valério, Domingues & Maluf, 2006).

Foi feito uma espécie de kit de tarefas para cada criança a fim de se contrabalancear a apresentação das tarefas. A Tarefa 1 foi sempre a primeira; da Tarefa 2 a 5 elas foram distribuídas aleatoriamente; e, as Tarefas 6 e 7 eram sempre as últimas, com a ordem alternada para cada participante (essa distribuição está de acordo com a sugerida por Panciera, 2007).

Para a realização das tarefas, foram utilizados seis bonecos, uma caixa de bombons com uma caneta dentro, uma caixa de curativos adesivos com um cavalo de brinquedo dentro e uma caixa de papelão com um cachorro em seu interior.

Os protocolos de aplicação, bem como as pranchas utilizadas na apresentação das tarefas encontram-se no Anexo 2.

### *3.3 Procedimentos*

#### *3.3.1 Observação da situação lúdica*

Os participantes, em duplas ou trios (como na Tabela 1), foram convidados a participar da atividade. Conforme a aceitação do convite, eles foram levados para uma sala disponibilizada pela escola que foi previamente preparada, onde o espaço para a brincadeira foi delimitado por um tapete e uma câmera digital posicionada para a filmagem.

Ao chegar à sala, foi explicado para as crianças que uma história seria ouvida e, ao mesmo tempo, um livro com ilustrações sobre a mesma seria exibido. Os participantes também foram orientados que, após a audição, seria feita uma conversa sobre a história e eles poderiam brincar com os personagens que estavam no tapete.

A história tinha a duração de cerca de 4 minutos e, após ouvirem-na, realizava-se a conversa com o experimentador sobre o enredo e os personagens. Posteriormente a esta conversa, elas foram convidadas a brincar com os bonecos dos personagens sob a seguinte orientação:

- “Agora vocês podem brincar com os bonecos da forma que quiserem, mas sem sair do tapete.” (Valério, 2008, p. 48)

A situação lúdica foi semi-estruturada, pois as crianças, em trios mistos ou em duplas, puderam brincar livremente, mas sempre a partir da história escolhida.

O tempo utilizado nesta atividade variou de 2 a 8 minutos, incluindo como parte do tempo a preparação e a organização (escolha dos bonecos, dos personagens, uso do espaço, etc), feitas pelas próprias crianças.

### *3.2.2 Aplicação das tarefas*

A aplicação das tarefas foi realizada na mesma sala que foi cedida pela escola para as filmagens das situações lúdicas.

Cada criança foi convidada a participar da bateria de tarefas que durou cerca de 10 a 15 minutos. Foi dito para as crianças que alguns amigos (no caso eram os bonecos) seriam apresentados a elas.

Quando chegavam à sala, sentavam-se e os bonecos (e pranchas, quando fosse necessário) eram apresentados conforme cada tarefa fosse aplicada.

### *3.4 Procedimentos éticos*

Este estudo foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da Secretaria de Educação da cidade de Santos e também do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo.

Além da anuência da Secretaria da Educação e da própria escola, um termo de consentimento foi assinado pelos pais ou responsáveis para que a criança fosse autorizada a participar da pesquisa e que a atividade fosse filmada (Anexo 3).

A participação das crianças foi voluntária e toda a atividade lúdica foi organizada pra que fosse prazerosa para as crianças. Caso elas não se sentissem à vontade ou não quisessem mais participar, poderiam desistir da atividade a qualquer momento.

#### 4. Resultados

Optou-se por dividir a apresentação dos resultados em dois itens, pois foram realizados dois procedimentos diferentes de coleta de informação, a saber, observação de situação lúdica e aplicação da escala de tarefas em teoria da mente. A observação de situação lúdica foi realizada com 15 crianças e a aplicação da escala com 11 destas.

##### *4.1 Na situação lúdica*

A filmagem de um grupo de crianças pequenas (2;5 a 3;0 anos), referente ao Grupo 1 da Tabela 1, não conta com descrição, pois as crianças não estabeleceram diálogo hora alguma.

Em todos os outros grupos (2;10 a 5;1 anos), as crianças não fizeram referência a termos mentais, exceto dois participantes, uma menina que no período da coleta tinha 4;8 anos e um menino com 5;1. Ambos utilizaram os termos lembrar e esquecer, entretanto, foi observado que o menino utilizou os termos mentais (esquecer e lembrar, com uma ocorrência cada) para explicar um estado mental próprio e não do personagem. Já a menina, fez uma vez o uso do verbo esquecer para se referir a um estado mental próprio e também utilizou uma vez o verbo lembrar ao se referir ao estado mental da colega que brincava junto. Além disso, esta mesma menina fez uma atribuição de crença à colega quando utilizou o termo mental fingir. Abaixo, seguem os trechos dessas conversas:

*Criança com 5;1 anos:*

- **Eu não lembro!** Tem um caçador, um lobo... eu **me esqueci**...

*Criança com 4;8 anos:*

- Oi, lobo! Não! Peraí! Vamo de novo! **Esqueci!** (...)

- Tá bom! Tá bem! Tá bom Leticia (nome fictício), **vamos lembrar da história?**

- “Comeu a vovó... **finje** que é a vovó. *Esconde a vovó!*”

Os participantes tiveram dificuldade em brincar dentro do local combinado, fazendo com que o experimentador precisasse intervir sempre que as crianças saíam do espaço delimitado.

As transcrições dos diálogos durante a situação lúdica encontram-se no Anexo 4.

#### *4.2 Na escala de tarefas de teoria da mente*

Os dados foram organizados na tabela abaixo (ver Tabela 2) com o resultado das crianças nas tarefas. Os Grupos 1, 2 e 3 foram escolhidos para denominar as faixas etárias de 2;6 a 3;2 anos, 3;9 a 3;11 anos e 4;9 a 5;2 anos, respectivamente. Utilizaram-se os símbolos ✓ para acerto na tarefa e ✗ para indicar erro.

**Tabela 2 - Desempenho de cada aluno nas tarefas executadas**

Grupo	Criança	Idade	Sexo	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6	Tarefa 7	Acertos
1	1	2;6	Masculino	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	2
	3	2;11	Masculino	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	2
	5	3;2	Masculino	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0
2	6	3;9	Masculino	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	3



	8	3;9	Masculino	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	1
	7	3;11	Feminino	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	4
	9	3;11	Masculino	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	1
3	11	4;9	Feminino	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	4
	14	5;1	Masculino	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	2
	12	5;2	Feminino	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	5
	15	5;2	Masculino	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	5
Total				9	5	2	3	1	4	5	

A Tabela 2 mostra que de todas as crianças, somente o menino com 3;2 anos errou todas as tarefas. As duas outras crianças do Grupo 1 tiveram dois acertos, entretanto, o participante com 2;6 anos acertou a Tarefa 7, considerada a mais difícil de todas, algo inesperado em função da sua idade, o que será discutido posteriormente. Já o menino com 2;11 anos obteve êxito nas Tarefas 1 e 2, as mais simples da escala.

A Tabela 2 indica que todas as quatro crianças do Grupo 2 acertaram a Tarefa 1. Os meninos com 3;9 e 3;11 anos tiveram apenas um acerto na escala. Outro participante com 3;9 anos pontuou em três tarefas e a 7 foi uma delas. A criança com o maior número de acertos no grupo foi uma menina que teve quatro respostas corretas.

As crianças do Grupo 3 também acertaram a Tarefa 1. Neste grupo, duas crianças, ambas com 5;2 anos, acertaram o maior número de questões dentre todas as crianças participantes do estudo: cinco. Embora tenha idade mais avançada, comparando com a idade das crianças dos outros grupos, o participante com 5;1 anos acertou apenas duas tarefas, o que dá indícios de que a idade não é fator determinante no desenvolvimento da teoria da mente. A menina com 4;9 anos obteve êxito em quatro tarefas, e alguns pontos sobre seu desempenho serão discutidos posteriormente.

A Tarefa 1, considerada a mais fácil de todas, teve nove acertos; somente as crianças com 2;6 e 3;2 anos a erraram. A Tarefa 2 foi a segunda com o maior quantidade de acertos: cinco. Duas crianças do Grupo 1 e duas do Grupo 2 acertaram esta tarefa; do Grupo 3, unicamente o participante com 5;2 anos obteve êxito.

A Tarefa 3 teve apenas dois acertos; somente as crianças com 3;11 e 5;2 anos, pertencentes, respectivamente aos Grupos 2 e 3, acertaram-na. A Tarefa 4 foi acertada por três crianças e todas pertencem ao grupo 3.

A Tarefa 5 foi acertada somente pelo menino com 5;2 anos. Vale ressaltar, que esta tarefa equivale à clássica tarefa de falsa crença encontrada na literatura e com frequência utilizada como indicadora do desenvolvimento da teoria da mente, portanto, este dado será debatido mais adiante.

O número de acertos da Tarefa 6 foi quatro. No Grupo 3, apenas a criança com 5;1 anos a errou e o outro acerto foi da única menina pertencente ao Grupo 2. Já a Tarefa 7, avaliada como a mais difícil, foi acertada por cinco crianças. Entretanto, há uma discussão quanto ao acerto dos participantes com 2;6 e 3;9 anos, pois não era esperado que isso acontecesse devido à pouca idade deles.

Para comparar os grupos quanto ao número de acertos nas tarefas executadas, empregou-se o teste de Kruskal-Wallis. O resultado obtido não permite afirmar que há diferença entre os grupos de crianças ( $p = 0,110$ ). Deve-se ressaltar, no entanto, que o tamanho da amostra compromete a precisão dos cálculos.

Isso significa que através dos cálculos estatísticos foi constatada uma diferença pouco expressiva, o que nos impede de afirmar que há divergências na expressão da compreensão da teoria da mente entre essas crianças da mesma escola que possuem idades

diferentes, todavia as maiores ocorrências de acertos são verificadas no grupo de crianças mais velhas.

## **5. Análise dos resultados**

Durante a observação da situação lúdica, dois grupos de crianças (1 e 6, ver Tabela 1) se movimentaram muito pela sala, não ficando durante muito tempo no local combinado. Elas andaram pela sala e distraíram-se com outros objetos do lugar. Os dois participantes do Grupo 3 (ver Tabela 1) não saíram do espaço delimitado, mas em boa parte do tempo ficaram correndo pelo espaço combinado. Esse comportamento parece dizer sobre a maneira como estas crianças ainda se relacionam com o mundo, mais motora do que mediada por questões cognitivas muito elaboradas.

Apesar da grande facilidade que as crianças manifestaram de se engajar em outras atividades - como correr e sair do espaço demarcado - foi identificado durante a observação da situação lúdica o uso de termos mentais por duas crianças. Estes participantes foram os mesmos que obtiveram as maiores pontuações na escala de tarefas: a menina com 4;9 anos (quatro acertos) e o menino com 5;2 (cinco acertos): ambos fizeram referência aos verbos lembrar e esquecer. Entretanto, a menina fez uma atribuição a um estado mental próprio e uma única atribuição de estado mental à colega que participava da atividade; o outro participante apenas utilizou os termos mentais como atribuição ao próprio estado mental.

Houve também o uso de termos mentais nas justificativas das tarefas. A menina com 3;11 e o menino com 5;2 anos utilizaram um termo que expressa atribuição de emoção ao outro na justificativa da Tarefa 1; eles usaram o verbo gostar para explicar a ação do personagem através da seguinte frase: “Porque ele gosta (de chocolate)”. Vale lembrar que para Wellman e Liu (2004), o desenvolvimento sociocognitivo ocorre de maneira progressiva, sendo que a atribuição de emoção é a manifestação mais precoce e a atribuição de desejo é anterior à de intenção e crença.

Os participantes que fizeram uso de termos mentais, seja na situação lúdica ou na justificativa da escala de tarefas, são os que tiveram o maior número de acertos na escala. Esses resultados parecem apontar para uma relação entre a utilização de termos mentais nas brincadeiras e atividades lúdicas e o desempenho da criança na escala de tarefas em teoria da mente.

Estes dados apontam para um indício de desenvolvimento da teoria da mente nestas crianças, porém um aparecimento em ritmo diferente do que o observado no estudo que deu origem a esta pesquisa – Valério (2008), em que a utilização de termos mentais foi identificada em crianças com menos de três anos de idade.

Na pesquisa de Valério (2008) foram encontradas diferenças em relação ao presente estudo quanto à utilização de termos mentais em situação lúdica; naquele as atribuições de desejo, emoção e caráter ocorreram aos 2;7, 2;5 e 2;6 anos, respectivamente, e a atribuição de crença surgiu posteriormente, aos 3;2 anos. Por outro lado, no presente estudo, durante a situação lúdica, verificou-se apenas uma atribuição de estado mental ao outro em uma participante com 4;9 anos e a primeira atribuição de emoção foi verificada na justificativa da Tarefa 1 por uma criança de 3;11 anos.

Outro dado deste trabalho que indica diferenças no ritmo de desenvolvimento, no que diz respeito à teoria da mente, foi o fato de somente uma criança com 5;2 anos ter acertado a Tarefa 5. Esta tarefa é considerada na literatura como a clássica tarefa de falsa crença (Domingues & Maluf, 2008) e amplamente encontrada em trabalhos científicos, sendo utilizada, ao menos até o início da utilização da escala, como indicadora do desenvolvimento da teoria da mente.

Nota-se um descompasso no desenvolvimento sociocognitivo comparado ao estudo de Valério (2008), entretanto, nesse trabalho, as crianças eram frequentadoras de uma escola cujo projeto pedagógico tinha excelentes condições para sua execução. Diversos estudos (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994) apontam que a emergência de uma teoria da mente não seria universal quanto à idade, mas sim quanto às diferentes experiências que as crianças tiveram. No caso do presente estudo, considera-se, sobretudo as diferentes experiências conversacionais.

Deste modo, a interação da criança com outras pessoas é muito importante para seu desenvolvimento cognitivo e está atrelada à linguagem e ao tipo de conversação travada entre aqueles que estão se relacionando (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Dias 1993; Dias 1994; Deleau et. al., 2008). No caso deste estudo, cujas crianças avaliadas ficam durante período integral na escola, a interação com os educadores é essencial para seu desenvolvimento cognitivo. Entretanto, os desafios desse trabalho escolar não são poucos, uma vez que as salas possuem aproximadamente vinte crianças para um ou dois professores. Além disso, é necessário em algumas ocasiões dispor de parte do tempo para cuidados básicos, que ressalta-se, é fundamental no cumprimento do papel social da escola e uma conquista da criança que deve ser defendida, mas que pode trazer implicações para o trabalho pedagógico.

Vários estudos (Cutting & Dunn, 1999; Panciera, 2007; Oliveira , 2009; Souza, 2009) indicam a importância desta interação no que tange ao ambiente familiar e escolar.

Na investigação sobre relações familiares e a compreensão de estados mentais e habilidades linguísticas, Cutting e Dunn (1999) averiguaram informações sobre os antecedentes familiares, tais como, ocupação dos pais e nível de estudo da mãe de crianças londrinas que vivem em contextos socioeconômicos considerados baixos. Elas encontraram que as crianças oriundas da classe média foram melhores que as de classe baixa em todos os aspectos avaliados, todavia, há muitos elementos por trás destes resultados, como por exemplo, a maneira como é estabelecido o diálogo familiar e a qualidade da relação (linguística, neste caso) estabelecida entre eles. Estes dados relacionados à qualidade de interação da criança com o adulto foram observados em estudos posteriores (Panciera, 2007; Oliveira, 2009; Souza, 2009) que indicam a importância de engajar criança em discussões ricas em expressões referentes a estados mentais.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2009), procurou-se investigar se havia associação entre a linguagem utilizada no ambiente familiar e o desenvolvimento da compreensão de estados mentais. Para isso, foi realizado um programa de intervenção com as mães a fim de orientá-las a respeito do uso da linguagem explicativa de estados mentais e verificou-se que o grupo de crianças cujas genitoras foram orientadas teve desempenho melhor nas tarefas de crença falsa do que as que não foram. Este dado aponta para o fato de que as crianças que participam de ambientes familiares que privilegiam o diálogo baseado em explicações das ações e comportamentos em função de estados mentais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a compreensão da mente do outro pela criança.

No estudo feito por Souza (2009), foram analisados os efeitos de uma intervenção realizada em crianças com 4;9 a 5;11 anos na periferia de uma cidade no interior da Bahia. Os

participantes foram submetidos a um pré-teste, uma intervenção e dois pós-testes; método bastante semelhante ao utilizado no estudo de Panciera (2007). Em ambos os estudos, foi observado que as estratégias de conversação utilizadas na intervenção contribuíram para um avanço na capacidade de atribuir estados mentais de crença ao outro. Pode-se ponderar, então, que as crianças participantes da presente pesquisa se beneficiariam, em termos de favorecimento de uma teoria da mente, da mesma forma das intervenções propostas por estes estudos (Panciera, 2007; Souza, 2009) caso tivesse sido realizado um procedimento semelhante.

As crianças da pesquisa de Souza (2009) tiveram um desempenho bastante similar com as de mesma faixa etária do presente estudo nas cinco primeiras tarefas sobre teoria da mente. Neste sentido, as crianças deste estudo parecem guardar mais semelhanças com crianças pesquisadas por Souza (2009) do que com crianças da mesma cidade (Santos) que frequentam uma pré-escola com um projeto pedagógico estruturado e ótimas condições para sua implementação. Diversos estudos também apontam que as consequências do nível socioeconômico, e não o NSE em si, podem ser um fator que tenha repercussão no desenvolvimento da teoria da mente (Dunn et.al., 1991; Cutting & Dunn, 1999; Shatz et. al., 2003).

Vale lembrar que apesar das experiências conversacionais familiares terem impacto no desenvolvimento cognitivo da criança, é na escola onde estas experiências devem ser planejadas e ocorrerem de forma sistemática.

Considerando-se que a qualidade da interação (linguística, neste caso) que a criança tem com um adulto é muito importante, tanto no ambiente familiar quanto escolar, é, porém, no ambiente escolar que as experiências conversacionais devem ser planejadas, favorecendo na criança a compreensão da mente do outro. Neste sentido, diversos estudos (Panciera, 2007;

Oliveira, 2009; Souza, 2009) indicam que a compreensão da teoria da mente pode ser beneficiada através do planejamento de intervenções, ou atividades, que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, em especial a que explica os comportamentos em função de estados mentais e engaje a criança nas trocas conversacionais.

Os estudos citados ajudam a pensar sobre os resultados deste trabalho, uma vez que os contextos conversacionais nos quais uma criança está inserida estão relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo. Deste modo, ambientes familiares e educacionais que engajem as crianças em um diálogo repleto de uso de termos mentais são espaços que favorecem o surgimento da teoria da mente. Este trabalho concorda, portanto, com vários estudos anteriores (Deleau et. al., 2008; Panciera et. al., 2008; Panciera, 2007) que evidenciam uma relação entre a experiência conversacional da criança e a aquisição da teoria da mente.

Outro resultado importante deste estudo, foi a constatação de uma diferença pouco expressiva entre os grupos estudados, no entanto, sabe-se que o grupo formado por crianças mais velhas foi o que obteve a maior ocorrência de acertos. O mesmo não se observa nos dados encontrados no estudo de Valério (2008), em que foi possível afirmar que as crianças com diferentes faixas etárias apresentaram características diferentes em relação à atribuição de estados mentais. Reafirma-se aqui a importância do planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento da linguagem nas escolas de educação infantil, visto a evidente relação com o desenvolvimento sociocognitivo, e com a teoria da mente mais especificamente. Intervenções desse tipo são fundamentais na escolarização de toda criança, mas parecem poder repercutir de forma ainda mais transformadora na escolarização de crianças de NSE baixo, que convivem com as consequências da pobreza, no que se refere à certa precariedade linguística.



## **6. Outras considerações**

Algumas ponderações podem ainda ser feitas a respeito do uso da escala de tarefas em teoria da mente. Primeiramente, observou-se que é possível que haja um efeito indesejado quando a criança tem o mesmo nome que a personagem. Além disso, a aplicação da Tarefa 7 da escala em crianças muito pequenas ou com uma compreensão ainda incipiente de teoria da mente, devido a sua alta complexidade linguística, também parece poder acarretar prejuízos ao rigor na coleta de dados.

A existência de uma coincidência entre o nome da personagem e o nome da criança pode levar a um entendimento confuso da tarefa. Em duas Tarefas (2 e 3), a menina de 4;9 anos que participou do grupo 3 pode ter-se confundido com as bonecas, não conseguindo desvincular sua crença das crenças das personagens, uma vez que ela possui um nome composto e as personagens tinham o mesmo nome que o dela, por exemplo, Maria Clara; uma personagem chamava-se Maria e a outra, Clara. Quando as personagens foram apresentadas à menina, ela reconheceu que possuía o mesmo nome que o delas.

Este fato aponta para um cuidado na aplicação da escala de tarefas em relação ao nome dos participantes e dos personagens. Algumas crianças são chamadas por adultos em

terceira pessoa ao invés de segunda e isso pode favorecer que a criança responda em terceira pessoa também, como no exemplo abaixo, em que o nome da criança é Clara:

Adulto: A Clara gosta de chocolate?

Clara: A Clara gosta!

Apesar de não ser possível afirmar como é a relação dessa menina com adultos, é possível ter havido algum tipo de identificação com estas questões.

Outro dado referente aos resultados da escala foram os acertos na Tarefa 7 de um menino de 2;6 e de outro com 3;9 anos. Eles obtiveram êxito nesta tarefa, mas erraram várias das anteriores (3, 4, 5 e 6). Pode-se interpretar este resultado em função da complexidade linguística envolvida na tarefa.

Estudos realizados por Dias (1993), Dias Soares e Sá (1994) e Jenkins e Astington (1996) oferecem elementos para se pensar as implicações da complexidade linguística das tarefas. Jenkins e Astington (1996) apontam para a importância das formas de avaliação para a compreensão da relação entre habilidade linguística e compreensão da falsa crença. Elas sugerem que as crianças podem entender uma situação de falsa crença, mas devido à complexidade linguística da tarefa, seriam incapazes de demonstrar seu entendimento naquele contexto.

Na pesquisa feita por Dias (1993) foi observado que crianças de um orfanato não obtiveram resultados esperados nas tarefas de falsa crença para a idade em que se encontravam. Todavia, a autora sugere que, ao invés de as crianças apresentarem uma falta de teoria da mente, elas poderiam não ter entendido o que o experimentador queria dizer, uma

vez que os aspectos linguísticos estão inteiramente relacionados com a compreensão do diálogo com o outro.

Dias, Soares e Sá (1994) fizeram um trabalho semelhante ao anterior, porém os termos empregados nas perguntas realizadas pelo experimentador nas tarefas de falsa crença foram modificados para possibilitar a compreensão pela criança. Desta maneira, observaram que os participantes obtiveram desempenho melhor do que aqueles do trabalho anterior. Notou-se que a mudança na maneira de fazer uma pergunta gerou outro entendimento da situação de avaliação pela criança e, portanto, outra resposta.

De acordo com Dias (1993), se a criança não entendeu o que está sendo pedido na tarefa a escolha das respostas acontecerá de maneira aleatória. Em seu primeiro estudo, isso significou que crianças que tinham desenvolvido a habilidade de atribuir estados mentais podiam não ter sucesso na realização da tarefa de falsa crença porque “chutavam” a resposta.

No caso do presente estudo, as duas crianças mencionadas acertaram a Tarefa 7, mas a escolha das respostas pode ter acontecido igualmente de modo aleatório, significando, neste caso, a notação de acerto na tarefa quando, na realidade, as crianças ainda não teriam a compreensão da mente do outro desenvolvida em um nível tão elaborado. O que parece ratificar essa afirmação é o fato que elas não acertaram várias outras tarefas com o nível linguístico bem menos complexo. Isso representaria uma diferença, importante, entre compreender a situação proposta na tarefa e dar uma resposta incorreta, pois reveladora de uma organização cognitiva que não permite a articulação de representações, e a não compreensão da situação da tarefa, que levaria a uma resposta por “chute”.

Deste modo, quando a questão não é entendida pela criança devido à sua complexidade linguística, ela passaria a “chutar” uma resposta, o que implica na fragilização

do instrumento. Neste estudo, esta é uma reflexão que aplica-se somente à Tarefa 7, quando realizada por crianças com uma compreensão muito incipiente de teoria da mente.

## **7. Conclusão**

Este estudo procurou contribuir para a compreensão do desenvolvimento da teoria da mente em crianças pré-escolares através da observação de situação lúdica e aplicação de tarefas de falsa crença.

Neste trabalho, evidenciou-se uma relação entre o uso de termos mentais em situações lúdicas pelas crianças e seu desempenho em tarefas de teoria da mente, indicando tanto a adequação do instrumento de caráter experimental como a eficácia da situação lúdica semi-estruturada para convidar a produção de termos mentais. Esse dado também oferece subsídios para a exploração de pesquisas futuras que combinem esses dois tipos de coleta de dados a respeito do desenvolvimento da teoria da mente.

Algumas considerações sobre o instrumento de avaliação da teoria da mente (escala) também foram feitas apontando para possíveis e pontuais fragilidades. Essa é uma reflexão necessária no momento em que o instrumento começa a ser utilizado no Brasil e precisa de dados que informem sobre sua adequação, especialmente quando usado com crianças em contextos distintos daquele onde foi elaborado.

Observou-se também que não houve diferença significativa entre as crianças participante do estudo (de 2;5 a 5;2 anos) no desempenho nas tarefas de teoria da mente, além de um conhecimento incipiente nessas crianças a respeito da mente do outro (evidenciado nas tarefas e na utilização de termos mentais na situação lúdica). Esses resultados foram analisados levando-se em consideração para a sua explicação as experiências conversacionais no âmbito da família e da escola. Ressaltou-se, entretanto, o papel da escola na elaboração de atividades que favoreçam tanto o desenvolvimento linguístico como sociocognitivo da criança. São os ambientes escolar e familiar que possibilitam a interação com a criança de maneira a engajá-las em experiências conversacionais, implicadas no seu desenvolvimento sociocognitivo, todavia o papel da escola é primordial, pois é neste local que estas experiências devem ser planejadas e ocorrer de forma sistemática.

Finalmente, considera-se de grande relevância que mais estudos sejam realizados com crianças brasileiras a fim de desenvolver estratégias que favoreçam a aquisição da teoria da mente, principalmente no ambiente escolar, onde os professores exercem papel fundamental para seu desenvolvimento cognitivo.

## 8. Referências

- Baron-Cohen, S., Leslie A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Deleau, M., Maluf, M. R. & Panciera, S. (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos sobre Teoria da Mente* (pp. 93-131), São Paulo: Vetor.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O Desenvolvimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229.
- Domingues, S. F. S. & Maluf, M. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa de crença falsa. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs),

- Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos sobre Teoria da Mente* (pp. 11-31), São Paulo: Vetor.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Guimarães, T. (2010). *Chapeuzinho Vermelho*, São Paulo: Editora do Brasil.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S., Valério, A. & Domingues S. F. S. (2004). A Teoria da Mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: M. R. Maluf (Org), *Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas* (pp. 53- 89), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, F. G. (2009). *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Panciera, S. (2007). *Linguagem e Desenvolvimento da Teoria da Mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Panciera, S., Valério, A., Maluf, M. R. & Deleau, M. (2008). Pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In: . In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos sobre Teoria da Mente* (pp. 191-211), São Paulo: Vetor.
- Roazzi, A. & Arcoverde, R.D. (1997). O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos mentais fativos e contrafativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 291-301.
- Roazzi, A. & Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: Efeito da Idade, do Sexo e do Uso de Atores Animados e Inanimados na Inferência de Estados Mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 307-330.

- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I. & Akar, D. (2003). The Influence of Language and Socioeconomic Status on Children's Understanding of False Belief. *Development Psychology*, 39, 717-729.
- Shatz, M., Wellman, H. M. & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 387-394.
- Souza, A. S. F. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Valério, A. (2008). *A constituição de uma Teoria da Mente: estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling Theory of Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wimmer, H. & Perner J. F. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.



## **ANEXO 1: História da Chapeuzinho Vermelho**

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho de Vermelho. Seu nome era esse porque sua mãe havia feito para ela um capuz vermelho.

Num certo dia sua mãe preparou alguns doces e pediu a Chapeuzinho Vermelho para levá-los para sua avó, que morava do outro lado do bosque. A avó de Chapeuzinho Vermelho estava um pouco doente, sua mãe avisou-lhe:

- Não pare e nem converse com estranhos no caminho. É muito perigoso!

Quando, muito feliz atravessava o bosque, a menina encontrou o lobo. O lobo teve vontade de comê-la, mas não teve coragem porque havia caçadores por perto. O lobo perguntou a Chapeuzinho Vermelho:

- Para onde vai a linda menina?

A menina com toda inocência respondeu:

- Vou visitar a minha avó que está muito doente e levar estes deliciosos docinhos para ela.

Chapeuzinho não sabia que era perigoso conversar com o lobo, e disse:

- A casa de minha avó é a primeira depois do bosque.

O lobo fazendo-se de bonzinho falou:

- Se quiser acompanho você à casa de sua avó.

Chapeuzinho agradeceu e não aceitou.

O lobo pegou outro caminho e foi mais que depressa para a casa da avó de Chapeuzinho Vermelho. Chegando bateu à porta: TOC, TOC, TOC...

- Quem está aí? - perguntou a avó.

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. - respondeu o lobo, imitando a voz da menina.

A bondosa avó que estava adoentada na cama gritou:

- Puxe a tranca que a porta se abrirá.

O lobo então entrou, avançou sobre a pobre mulher e a devorou. Em seguida se vestiu com as roupas da avó de Chapeuzinho Vermelho, trancou a porta e se deitou na cama. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho chegar.

Um pouco depois Chapeuzinho Vermelho chegou batendo à porta: TOC,TOC, TOC...

- Quem está aí? - perguntou o lobo com a voz meio grossa.

A menina ouvindo a voz grossa ficou assustada, mas pensou que a avó estivesse resfriada, respondeu:

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, vim trazer alguns doces que minha mãe mandou.

- Puxe a tranca que a porta se abrirá. Gritou o lobo.

A porta se abriu e Chapeuzinho Vermelho entrou. Chapeuzinho Vermelho estranhou e perguntou:

- Que olhos grandes são esses, vovó?

- É pra te ver melhor.

- Que nariz grande é esse?

- É pra te cheirar melhor.

- Que boca grande é essa?

- É pra te comer!!!

Dizendo essas palavras o lobo saltou para cima de Chapeuzinho Vermelho, mas ela conseguiu escapar.

Um caçador escutou os gritos e foi até lá. O lobo ainda tentou fugir, mas o caçador o matou. O caçador também abriu a barriga do lobo e tirou a vovó de dentro.

## **ANEXO 2:** Protocolos e pranchas das tarefas da escala de tarefas em teoria da mente

### **TAREFA 1: DESEJOS DIFERENTES**

#### **Material:**

- Um homem de brinquedo ('Seu' Paulo)
  - Folha de papel com os desenhos de uma cenoura e uma barra de chocolate
- O material fica visível à criança.

#### **Apresentação da tarefa:**

"Aqui esta o 'Seu' Paulo. Esta na hora do lanche, então, o 'Seu' Paulo quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e um chocolate.

Qual lanche você ia gostar mais? Você ia gostar mais de uma cenoura ou mais de um chocolate?"(desejo próprio).

CENOURA ( ) CHOCOLATE ( )

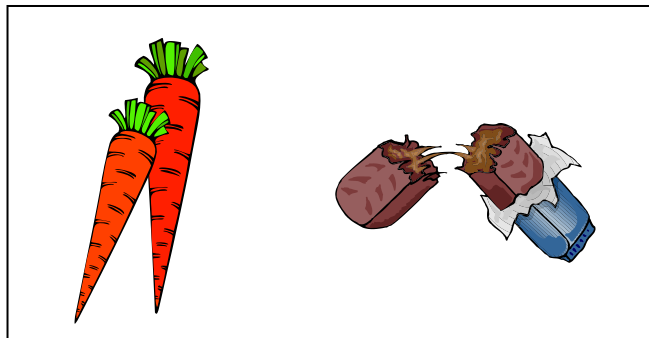
"Bom, essa é uma boa escolha, mas o 'Seu' Paulo gosta muito de chocolate/cenoura. Ele não gosta de cenoura/chocolate. O que ele gosta mais é de chocolate/cenoura.

Então, está na hora do lanche e o 'Seu' Paulo tem que escolher o que ele vai comer. Mas ele só pode escolher um lanche, um só. Qual lanche o 'Seu' Paulo vai escolher? Uma cenoura ou um chocolate?"(questão alvo).

CENOURA ( ) CHOCOLATE ( )

*Justificativa:*

*Prancha:*



## TAREFA 2: CRENÇAS DIFERENTES

### **Material:**

- Uma menininha de brinquedo (Aninha)
  - Folha de papel com os desenhos de uma árvore e uma de uma garagem
- O material fica visível à criança.

### **Apresentação da tarefa:**

“Aqui esta a Aninha”. A Aninha quer encontrar o gato dela. O gato pode estar escondido em cima da árvore ou ele pode estar escondido na garagem.

Onde você acha que o gato dela esta? Na árvore ou na garagem?”(desejo próprio).

ARVORE ( ) GARAGEM ( )

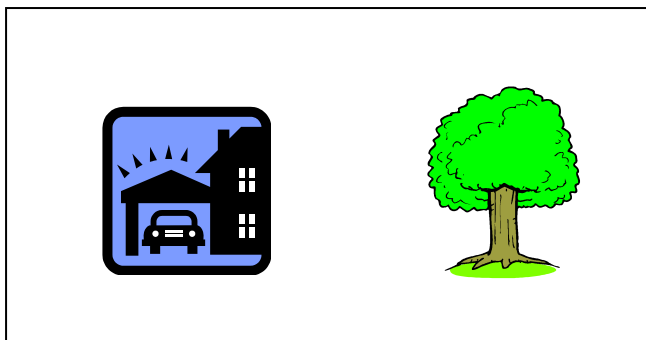
“Bom, essa é uma boa idéia, mas a Aninha pensa que o gato esta na garagem/árvore. Ela acha que o gato dela esta lá na garagem/árvore.

Agora a Aninha vai procurar o gato dela. Onde a Aninha vai procurar primeiro o gato dela? Na árvore ou na garagem?”(questão alvo).

ARVORE ( ) GARAGEM ( )

*Justificativa:*

*Prancha:*



### TAREFA 3: ACESSO À FONTE DE INFORMAÇÃO

**Material:**

- Caixa indeterminada
  - Cachorrinho de plástico (dentro da caixa fechada)
- O material fica visível à criança.

- Uma menininha de brinquedo (Carol)
- Fica fora do campo de visão da criança no início.

**Apresentação da tarefa:**

“Aqui esta uma caixa. O que você acha que tem dentro dessa caixa?”

*(a criança pode dar qualquer resposta que lhe convier ou indicar que ela não sabe)*

*Em seguida, a caixa é aberta e mostra-se à criança seu conteúdo:*

“Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!”

*O experimentador fecha a caixa:*

“Certo, o que tem dentro da caixa?” \_\_\_\_\_

*Então, uma menininha de brinquedo é apresentada:*

“A Carol nunca (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora aqui vem a Carol. Então, a Carol sabe o que tem dentro da caixa?”(questão alvo)

NÃO ( ) \_\_\_\_\_ ( ) SIM

“A Carol olhou dentro dessa caixa?”(controle de memória)

NÃO ( ) \_\_\_\_\_ ( ) SIM

*Justificativa:*

#### TAREFA 4: FALSA CRENÇA (CONTEÚDO)

**Material:**

- Caixa de Band-Aid
- Porquinho de plástico (dentro da caixa fechada)

O material fica visível à criança.

- Um menininho de brinquedo (Pedrinho)
- Fica fora do campo de visão da criança no início.

**Apresentação da tarefa:**

“Aqui esta uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?”

*Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta:*

“Vamos ver... tem um porquinho dentro!”

*A caixa de Band-Aid é fechada:*

“Certo, o que tem dentro da caixa de Band-Aid?”

*Então, um menininho de brinquedo é apresentado:*

“O Pedrinho nunca (com ênfase) olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Agora aqui vem o Pedrinho. Então, o que o Pedrinho pensa que tem dentro da caixa? Band-Aids ou um porquinho?”(questão alvo).

BAND-AIDS ( ) PORQUINHO ( )

*Justificativa:*

“O Pedrinho olhou dentro dessa caixa?”(controle de memória)

SIM ( ) NÃO ( )

#### TAREFA 5: FALSA CRENÇA (EXPLÍCITA)

**Material:**

- Um menininho de brinquedo (Dudu)
- Folha de papel com os desenhos de uma mochila e um armário

O material fica visível à criança.

**Apresentação da tarefa:**

“Aqui esta o Dudu. O Dudu quer achar as canetinhas dele. A canetinha pode estar na mochila ou pode estar no armário.

‘De verdade’, a canetinha do Dudu esta na mochila. Mas o Dudu acha que a canetinha esta no armário.”

“Então, qual o primeiro lugar que o Dudu vai procurar a canetinha dele? Na mochila ou no armário?” (questão alvo).

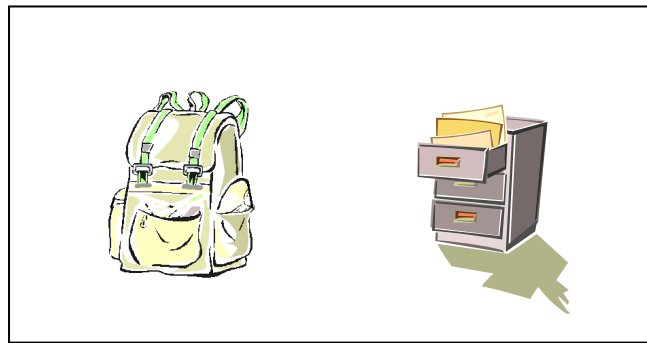
MOCHILA ( ) ARMARIO ( )

*Justificativa:*

“Onde a canetinha do Dudu esta de verdade? Na mochila ou no armário?”(questão de realidade).

MOCHILA ( ) ARMARIO ( )

*Prancha:*



### TAREFA 6: CRENÇA E EMOÇÃO

**Material:**

- Um menininho de brinquedo (Carlinhos)
- Caixa de chocolate (fechada)
- Pedras dentro da caixa de chocolate

O material fica visível à criança.

**Apresentação da tarefa:**

“Aqui está o Carlinhos. E aqui está uma caixa de chocolates! O que você acha que tem dentro dessa caixa?” (chocolate).

Então o adulto faz o Carlinhos falar:

“O Carlinhos está falando assim: Que legal, eu adoro chocolate. Chocolate é o que eu mais gosto de comer. Mas, agora o Carlinhos vai brincar bem longe daqui.”

Carlinhos é, então, colocado fora do campo de visão da criança. Em seguida, a caixa é aberta e o conteúdo é mostrado à criança:

“Agora que o Carlinhos não está mais aqui, vamos ver o que dentro da caixa de chocolate? Vamos ver... não tem chocolate... tem pedra! Dentro da caixa só tem pedra!”

A caixa de chocolate é fechada:

“Certo, o que é que o Carlinhos gosta de comer?” (chocolate).

“E o que tem mesmo na caixa?” (pedra).

Então o Carlinhos volta:

“O Carlinhos nunca (com ênfase) olhou dentro dessa caixa. Agora aqui vem o Carlinhos. O Carlinhos está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Carlinhos.”

“Então, como o Carlinhos se sentiu quando ele ganhou essa caixa? Feliz ou triste?” (questão alvo).

FELIZ ( )    TRISTE ( )

O adulto abre a caixa de bombom e deixa o menino de brinquedo olhar dentro dela:

“Como o Carlinhos se sentiu depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” (questão de controle – emoção).

FELIZ ( )    TRISTE ( )

*Justificativa:*

## TAREFA 7: EMOÇÃO REAL (APARENTE)

### **Material:**

- Papel com desenhos de três carinhas com expressões diferentes (feliz, triste e normal)

### **Apresentação da tarefa:**

*Checar se a criança conhece essas expressões de emoção (com a folha de papel com os desenhos de três carinhas). Então, esse papel é colocado de lado.*

“Eu vou te contar a história de um menino chamado Zeca. Mas, antes de te falar o que aconteceu com ele, queria te contar uma coisa: você sabia que, às vezes, a gente pode se sentir de um jeito, ou feliz, ou triste, ou normal (falar apontando pras carinhas no papel) por dentro e parecer de um jeito diferente no nosso rosto? Por exemplo, a gente pode se sentir feliz por dentro e parecer feliz no rosto. E a gente pode também se sentir feliz por dentro, mas parecer normal ou triste no nosso rosto.

Agora sim, vamos escutar a história do Zeca?”

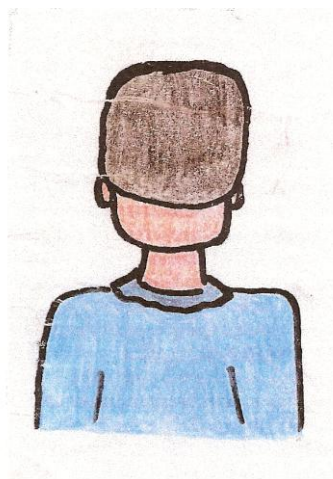
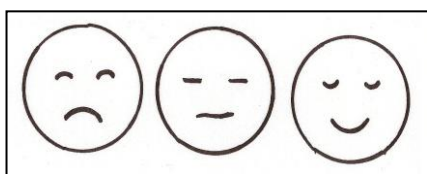
O experimentador diz: “Essa é a história do Zeca. Um dia, os amiguinhos do Zeca estavam brincando juntos e contando piada. Aí, uma das crianças mais velhas, a Bia, contou uma piada ‘tirando sarro’ do Zeca e todas as outras crianças riram. Todo mundo achou que a piada foi muito engraçada, mas o Zeca não achou, não. Só que o Zeca não queria que as outras crianças vissem como ele estava se sentindo dentro dele por causa da piada, porque, se elas soubessem



como ele estava se sentindo eles iam chamar o Zeca de ‘bobão’. Por isso, o Zeca tentou esconder como ele estava se sentindo.”

Apontando para a folha com o desenho das três emoções o experimentador diz: “Então, como o Zeca se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?” (questão alvo-sentimento). “Como o Zeca tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal?” (questão alvo-aparência).

*Pranchas:*



### **ANEXO 3: Termo de consentimento livre e esclarecido**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto n 93933 de 14/01/87; Resolução CNS n. 196/96)**

1. Título da pesquisa: Teoria da mente e o faz-de-conta: a observação de uma atividade lúdica e o uso de termos mentais
2. Pesquisador: Sara Del Prete Panciera
3. Cargo/função: Docente do Departamento de Educação, Saúde e Sociedade

Esclarecimentos aos pais/responsáveis pelo participante da pesquisa

Este estudo pretende avaliar o desenvolvimento cognitivo de crianças através da participação em uma atividade lúdica. A participação consiste no convite para uma brincadeira com bonecos dos personagens de uma história infantil. A atividade será videogravada e acontecerá na própria escola da criança.

A participação de seu(a) filho(a) é voluntária e ele(a) não é obrigado(a) a participar deste estudo, tendo o direito de sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause qualquer prejuízo. Ele(a) poderá fazer qualquer pergunta de esclarecimento acerca do estudo e da sua participação nele, e se tiver alguma dúvida, a mesma será esclarecida no decorrer do trabalho.

Os dados referentes à pesquisa serão transcritos e analisados e os dados do estudo serão guardados em local seguro. O anonimato de seu filho(a) será preservado quanto à não divulgação do nome dele(a), podendo apenas haver alguma identificação por imagem já que a atividade lúdica será filmada. As imagens videogravadas dessas atividades lúdicas serão divulgadas apenas para fins acadêmicos, em apresentações de congressos científicos e apresentação de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. O estudo não oferece risco e não há benefícios diretos para o participante e seus familiares.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, a Profa. Dra. Sara Del Prete Panciera que pode ser encontrada no endereço: Av. Alm. Saldanha da Gama, 89 Ponta da Praia - Santos/SP - CEP: 11030-400 . Tel: (13) 3261-3324 / (13) 3261-3415. Se você tiver alguma consideração ou dúvida

sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, São Paulo/SP. FAX: 5539-7162 – E-mail: [cepunifesp@epm.br](mailto:cepunifesp@epm.br).

Acrescentamos que, após a conclusão da pesquisa, comprometemo-nos a divulgar os resultados, assim como apresentá-los em seminários, congressos e eventos afins.

Informamos que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**Consentimento livre e esclarecido.**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu filho(a) é isenta de despesas. Concordo voluntariamente que meu filho(a) participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento da criança: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela criança

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudo

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO 4:** Transcrição das falas das crianças durante as filmagens da situação lúdica. (Os nomes utilizados são fictícios; E=experimentador; C=criança)

*Participantes: criança 3, criança 4 e criança 5*

C3: Tira o chapéu!

C5: Olha a chapeuzinho!

C3: Ah!!!!

C4: Vai comer a vovó!

C4 e C5: Vovó!

C4: Para a casa da nenê

C5: “Vamo brincá”?

C5: “Vamo brincá”?

C5: Que é isso? Que isso?

C3: Esse é o lobo mau?

C3: Esse é o lobo mau?

C5: É o lobo mau.

C5: E esse?

C3: O que é?

C5: Não!! (pegando a chapeuzinho). Esse aqui é meu!

C5: E esse?

C3: Aqui?

C3: Ai, ai... vai me comer.

C4: Deixa eu “colá” (o dedo na boca do lobo)! Deixa eu “colá”!

Todos: Ah!!

C4: Vai me comer!

C5: Deixa eu “colá” (de “colocar”). Deixa eu “colá”

C4: Vai me comer?

C5: Deixa eu “colá”! Deixa eu “colá”!

C3: Deixa eu “colá”!

C5: Deixa eu “colá”! Deixa eu “colá” agora!

C5: Eu seguro um desses.

C5: O que é isso? É a vovó?

C3: É a vovó.

C5: É a cara dela?

C3: Ah!

C4: Ela tirou! (o capuz da chapeuzinho)

C3: Ah! Ela tirou.

C5: É o lobo mau!

C3: Ah!

Participantes: criança 6 e criança 7

C6: É o lobo mau.

C7: Isso não fica em pé?

C6: Ahn?

C7: Tio, não fica em pé?

C6: É de segurar na varetinha... pra brincar.

C7: Pra brincar de personagem... (incompreensível)

E: Sem bater um no outro, senão pode quebrar, hein?!

C7: Ah! Se assustou!

C7: Sou... eu sou (incompreensível)... lobo

C6: Lobo mau (incompreensível) Tem um olho (incompreensível)

C7: Por que... por que ele tá assim?

C6: Eu pego isso e eu pego isso!

C7: Por que ele tá assim? Quem é esse?

C6: É o lobo!

C6: É a Chapeuzinho Vermelho.

C7: Mas não dá pra enxergar. Essa é a vovozinha...

C7: Se bater quebra, Luis! Vou te... a Chapeuzinho Vermelho não enxerga nada desse jeito.

Não enxerga nenhuma coisa.

C6: O lobo mau enxerga.

C7: Sai! Sai, Luis!

E: Dentro do quadrado, hein!? Dentro do quadrado!

C7: Ai... pega... Pegou meu brinco. Eu vou fazer uma rodinha e cabeça pra abixo.

E: Sem brincar assim com eles, né?! Senão vai estragar!

C7: Agora eu vou brincar de gatinho (incompreensível) ...

C7: Esse é o caçador, né?!

C6: É.

C7: Então, cuidado!

C6: E aí esse daqui, ó...

C7: Por que ele tá assim? Porque alguém machucou aqui (incompreensível)?

C6: Nanananana...

C7: Ela tá voando. Tô cansada de brincar disso aqui!

E: Vocês querem descer?

C7: Não! Eu quero brincar agora de dadinho

E: Ah, não! Mas aqui só pode brincar disso aqui hoje. Outro dia você vem e brinca de dadinho. Daqui a pouquinho a gente vai descer já.

C7: Ela vai ... (incompreensível) pra me pegar

E: Sem correr! Dentro do quadrado, hein!?

Participantes: criança 8, criança 9 e criança 10

E: Ó, pode brincar com eles aqui, tá?! Nesse espaço aqui, nesse quadradinho aqui, tá bom!?

C8: Tá.

E: Não! Pode brincar aqui e eu vou ficar sentadinho aqui. Pode brincar aqui, ó... nesse espaço aqui e eu vou ficar sentado ali, tá?!

E: Cuidado só pra não quebrar! Não! Não! Não! Ó, vocês, ó... cuidado pra num... num quebrar os brinquedinhos. Ó, porque isso aqui, se forçar, quebra! Então, vocês tem que segurar aqui ou aqui, tá?! Porque, senão quebra! Cuidado com a orelhinha do lobo, ó. Não pode segurar e fazer assim com o lobo, não! Tá?!

E: E o que que vocês vão... e quem são esses personagens?

C8: Tio, esse é o cavalo!

E: Esse não é o lobo?

C8: Não!

E: Não!?

C8: É o cavalo!

E: É o cavalo?

C10: Ai, é o lobo!

C8: Não é o lobo não!

E: E o que que o lobo faz?

C10: Raarr!

E: Bom, vocês podem brincar com eles ai, tá?!

C8: Tio, ele tem uma língua pra morder!

E: Vocês podem brincar do jeito que vocês quiserem, só que não quebrem os brinquedinhos, tá?!

C9: (incompreensível)

C9: Pow! Pow! Pow!

C8: Ai! Fui eu!

C9: Pow! Pow! Pow!

E: Murilo, só cuidado pra num... num quebrar a varetinha, tá?!

C8: É que quebra! Não é pra bater nele!

E: É, não é pra bater nele!

C9: Caramba.. Que bosta!

C8: Não! Não é pra andar aí! É só pra cá! Vai Tá bom... vamo falar “oi”! “Smack”!

C9: Ai, não é pra me dar um beijo! Sou um...

C8: Vai! “Smack”!

C9: (incompreensível).. vovó

C8: Olha, tio! Ele chegou na casa... o lobo...

C10: Ô, tio! Por que eu não pode brincar com aqueles?

C9: Esse aqui é o papai! (incompreensível)

E: É pra brincar com esses daqui hoje.

C10: Só com esses?

E: Só.

E: Ó... ó! O que que eu falei? É pra brincar aqui dentro do quadrado, só hein!? Só dentro do quadrado!

C9: (incompreensível)

C8: Aí ele foi pra casa...

C10: Olha, depois... comeu... (incompreensível) a vovó e a mamãe tão na casa dele. Aí ele morde

C9: Ele morde!

C10: Não!

C9: Ahh!!

C10: Pára!

E: Sem brigar, hein!? Sem brigar!

C8: Eu não sou! Sou o cavalo!

C10: É o lobo!

C8: Não! Eu não sou o lobo!

C10:...(incompreensível) é de papel

C8: Ó, ele vai pra casa. Ele tá cansado! Ele vai dormir agora.

C9: ...(incompreensível) Pow! Pow! Pow!

E: Sem brigar! Cuidado com os bonecos, hein!?

C8: Não... esse... o cavalo tá comigo!

C9: O cavalo tava comigo!

C8: Não! Eu to nanando!

C9: (incompreensível)

C8: Eu vou dar uma volta... dar uma volta...

C9: ... (incompreensível) onde é que eu vou?

C8: Você vai na minha frente, tá?!

C9: Tá! Ele vai pra casa.

E: Dentro do quadrado!

C8: Eu vou com você!

E: Murilo! Dentro do quadrado!

C8: Eu vou com você!

E: Dentro do tapete aí!

C8: Eu vou com você, tá?!

C9: Vou embora! Bora, bora, bora...

C8: Vamo até em casa!

C9: Bora... bora...



C10: Ele tá batendo assim!

E: Não pode bater assim!

C9: Bora... bora...

E: Ô, Luis! Não pode não pode bater assim senão vai quebrar o brinquedo!

C8: Agora vamos nadar! Nadar! Agora ele vai...

C9: .... (incompreensível)

C9: Ó! Tô dentro do círculo!

C8: Círculo?

C9: (incompreensível)... círculo!

C8: Olha! Um círculo! Olha! Um círculo!

C10: Isso não é um círculo!

C8: Olha! Esse aqui é um círculo! Olha! Esse aqui é um círculo! Esse aqui é um círculo!

C10: Deixa eu ver? Não é, não!

C9: É um círculo! É um círculo!

C8: Tio, isso aqui não é um círculo? Tio? Ô, tio? Isso aqui não é um círculo?

E: Não sei não... acho que pode ser. Você acha que é um círculo?

C8: Olha! É redondo

Participantes: criança 12 e criança 13

C11: Não! Primeiro tem que vir o lobo. Você vai segurar só um pouquinho o lobo.

C11: Oi, lobo! Não! Perai! Vamo de novo! Esqueci!

C11: Oi lobo! Fala: oi!

C12: Oi!

C11: Oi!

C11: Oi!

E: Leticia, vem um pouquinho mais pra cá! Tem que brincar dentro do quadradinho aí. Só pra não sair do quadradinho.

C11: Por que você não pega a vovó? Eu vou ficar com.. por que você não pega eles dois? Eu peguei o lobo e a chapeuzinho.

C12: Tá.

C11: Primeiro você fica deitada e ele vai ter que ficar longe, tá?

C12: Tá.

C11: Oi, lobo! Oi! Ela vai ter que ficar deitada na cama dela, tá?

C11: Oi, Chapeuzinho! Por que você é tão pequenininha assim?

C11: É pra...

C11: Por que você...

C11: Oi, lob... Oi lobo! Tudo bem?

C11: Tudo!

C11: O que você tá fazendo aqui?

C11: Eu vou comer a vovozinha! E você vai pra lá, é?

C11: E ele foi lá correndo pra vovozinha. Comeu a vovozinha... ih, pega! Pega!

C11: Comeu a vovó... finge que é a vovó. Esconde a vovó!

C12: Vou esconder ela aqui.

C11: Esconde ela aqui. Comeu. Aí eu vou ficar aqui. Aí a Chapeuzinho chega. Que orelhas grandes assim? É pra te ouvir melhor! Que nariz tão grande assim? É pra ter cheirar melhor! Que olhos tão grandes assim? É pré te... que olhos tão grandes assim? É pra te... é pra te... é pra te olhar melhor! Que orelhas tão grandes assim? É pra te chei... é pra te ouvir melhor! Que nariz tão grande assim? É pra te cheirar melhor! Que olhos tão grandes assim? É pra te... pra

te cheirar melhor! Que boca tão grande assim? É pra te comer! Então, comeu! Comeu!

Comeu!

C12: Não comeu!

C11: Comeu sim!

C12: Não comeu! Ela fugiu!

C11: Ela comeu! Aí ele mat... aí você vai... vai você tinha que matar o lobo! Vai! Aí você mata... aí ele... aí ele mata. Aí, ele morreu e foram almoçar. Pronto! Terminou!

C12: É.

C11: Terminou. Terminou.

E: Terminou? Vocês não querem brincar mais? Podem brincar se vocês quiserem.

C11: Tá bom!

C11: Agora você fica com a vovó. Deixa ela aí um pouco, por favor? E ele lá longe dela.

C12: Aqui?

C11: Ali! Atrás de você! Atrás de você! Atrás de você!

C12: Mas ela não viu!

C11: O caçador! Fica bem longe do caçador!

C12: Hum?

C11: Fica bem longe! O caçador tem que ficar bem longe! Vamos... ou você quer ficar com a Chapeuzinho? Você pode ficar com a Chapeuzinho e com o lobo? Então eu vou ficar com o caçador... você fica com as duas meninas, tá?! Coloca a vovó no chão, por favor? Leticia... Leticia, vamos brincar de ((incompreensível))

C12: Vamos.

C11: Você que vai contar primeiro... depois ((incompreensível))

C12: Não! É você!

C11: Tá bom! Tá bem! Tá bom Leticia, vamos lembrar da história?

C12: Vamos!

C11: Você tá caindo aqui? Por que esse é preto? Esse é vermelho? Esse é branco E aquela amarelo?

C12: A roupa é amarelo, mas não sei porquê (incompreensível)

C11: Vamos brincar... isso foi feito com palitinho de churrasco. Foi feito de palitinhos.

Participantes: criança 13, criança 14 e criança 15

E: Podem brincar aí... podem brincar aí... eu vou fazer minhas coisas aqui...

C14: Eu sou o lobo mau

C13: Eu sou a vovó...

C15: Eu sou a vovó

C13: Eu sou a vovó

C15: Eu sou a vovó... eu sou minha vovó

C13: E eu sou o caçador

C15: Vem me pegar! Eu sou o caçador espantalho!

E: Calmai! Sem bater um no outro, né?!

C15: Te matei!

C14: Senão quebra!

E: Senão quebra!

C13: É de garrafinha!

C14: Não é de garrafinha!

C13: É sim!

C15: Olha!

E: Sem quebrar!

C14: Ai! Isso dói!

C13: É de madeira. Não é de madeira?

E: Não sei! Pode brincar aí do jeito que vocês... ó... a partir da historinha que a gente ouviu podem brincar. Como que foi a historinha? Vocês lembram?

C15: Deixa eu ver como foi a historinha...

C14: Eu sou o lobo mau... lobo mau

E: Vocês não lembram como foi a historinha? O que a gente tinha combinado? A gente vai... ia conversar... a gente conversou já. Agora, a gente vai... agora vai... vocês podem ir lá brincar!

C15: É do lobo...

E: Dentro do quadradinho aí...

C14: Ai, ele cuspiu, tio!

E: Sem cuspir, hein!?

C13: Ele cospe na mesa! Ele cospe na mesa!

C15: Ô tio, quem que tá com a câmera ali?

E: Não sei! A prof... aqui ficou essa... não sei, acho que é da sala, não é?! Não é acho que da sala?

C15: É!

E: Não sei, eu não conheço aqui.

C14: Ô tio, vou pegar as frutinhas ali, tio!

E: Ó, o que eu tinha combinado com vocês? Pra brincar dentro do quadrado!

C15: São da tia isso!

C13: Ó o brinquedo!

E: Lucas, o que eu tinha combinado com vocês? É só pra brincar com os brinquedos da história.

C14: E isso?

E: Isso aí não! Isso aqui é da escola! É só pra brincar com os que eu trouxe hoje. Outro dia vocês vem brincar com o resto, tá?!

C14: Deixa eu brincar hoje com isso?

E: Não! É com essas aqui que vai brincar hoje. O que que eu tinha combinado com você?

C14: Que isso?

E: Não sei! É daí também!

C13: É música!

E: É música? Eu não sei! Não sei!

C14: É let!

E: É let? Bom, então vamos voltar a historinha aqui... quem são os personagens?

C15: Eu sou o lobo!

C13: E eu sou a chapeuzinho!

C15: E eu sou o caçador!

C13: Você não trouxe a mamãe?

C15: Eu vou pra casa da vovó! Vou pra casa da vovó!

C14: Vou te matar! Vou te matar!

C13: Não!

C15: Mas é pra brincar com os personagens de comer!

E: Mas podem brincar do jeito que... não precisa lembrar! Pode brincar do jeito que você acha que é...

C15: Eu não lembro! Tem um caçador, um lobo... eu me esqueci...

E: Não tem problema! Pode brincar do jeito que vocês acham que é a historinha.

C14: Quero ouvir a historinha!

C13: Eu posso contar essa?

E: Oi?

C13: Eu posso contar?

E: Pode, só que ó... brinca no quadrado ali ó... dentro do quadrado. Matheus e Lucas, vamos lá dentro do quadrado brincar? O que que a gente combinou? Ahn?!

C13: Põe a música, então!?

E: O que a gente combinou? Vamos lá! Dentro do quadrado! Pode contar a historinha...

C14: O que tem nisso, tio?! Ali...

C13: Brinquedo!

E: Lucas, não é pra brincar com esse aí não, hein!?

C15: Brinquedo!

C14: Isso é brinquedo!

C13: Olha o nome dali, ó!

C15: Ai, o lobo é muito forte!

E: Sem bater! Sem bater! Sem bater senão vai quebrar o lobo! Mais gente vai brincar com ele, depois vai estragar e não vai ter como brincar. Vocês podem brincar do jeito que... ó... vocês podem brincar como vocês quiserem a partir da historinha que a gente ouviu. Só não pode bater, senão quebra, né?!

C15: Ô, tio! O pescoço quebrou!

E: Deixa eu ver? Eu falei pra não bater!

C13: Ah, lá, quebrou!

E: Só toma cuidado, hein?! Senão vai quebrar mais!

C13: Ele bateu assim... quebrou!

C14: Bateu forte! Vou olhar pra câmera.

C15: Eu sou a vovó!

E: Só dentro do quadrado pode brincar!

C15: Ruaar! O lobo comeu a vovó! Tem que deixar! Agora...

C15: Ô, tio! O que você tá fazendo?